



DIPLOMADO

Fortalecimiento de la supervisión escolar

Reflexión sobre la práctica

MÓDULO 4

**Implementación y seguimiento de las acciones en
las escuelas y las zonas y documentación de la
experiencia**

Antología

Índice

SESIÓN 1

Lectura	Página
Ravela, Pedro (2004) “La selección y la <i>construcción conceptual</i> de la realidad a evaluar” de la Ficha 2: ¿Cómo se hacen las evaluaciones educativas? <i>Para comprender las evaluaciones educativas: Fichas didácticas</i> , Programa de promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. pp. 31-35.	498

SESIÓN 2

Lectura	Página
Castellano E. y C. Guerrero [Coords.] (2006) “Los indicadores”, Capítulo VIII en <i>Plan Estratégico de Transformación Escolar</i> , México, DGDGIE de la Subsecretaría de Educación Básica, pp. 64-67.	511

SESIÓN 3

Lectura	Página
Antonio, Lilia (2005). “El Consejo Técnico: Sus posibilidades en un contexto de innovación” en <i>Cero en Conducta</i> , Número 52, Año 20, Diciembre, pp. 83-92.	517
Perrenoud, Philippe (2004). “Organizar la propia formación continua” en <i>Diez nuevas competencias para enseñar</i> , México, SEP-Graó Biblioteca para la actualización del maestro. pp. 133-145	527

SESIÓN 4 Y 5

Lectura	Página
DGFCMS (2006). <i>Orientaciones básicas para la documentación de experiencias docentes</i> . Proyecto documentación de experiencias docentes. Dirección de Desarrollo Académico. Inédito. (Textos incluidos en la Guía).	

Para comprender las evaluaciones educativas

FICHAS DIDÁCTICAS

Pedro Ravela
Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación (GTEE)

¿CÓMO SE HACEN LAS EVALUACIONES EDUCATIVAS?

Los elementos básicos del proceso de evaluación

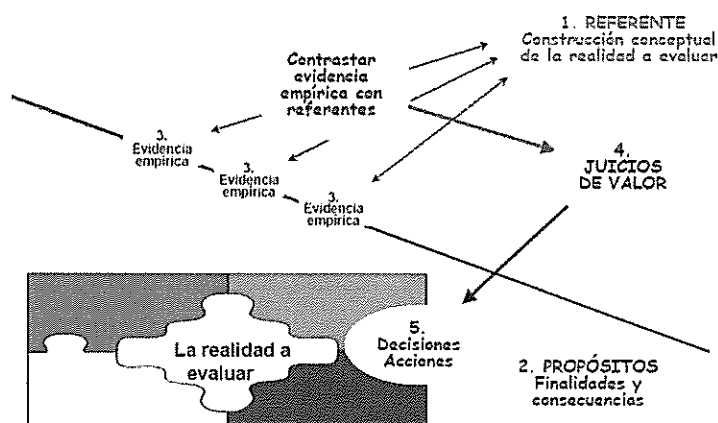
El propósito de esta Ficha es explicar al lector cinco elementos centrales que subyacen a todo proceso de evaluación:

1. la selección de la realidad a evaluar y la "construcción conceptual" de la misma;
2. la definición de los propósitos de la evaluación;
3. la producción de evidencia empírica (información, datos acerca de la realidad evaluada);
4. la formulación de juicios de valor sobre la realidad evaluada;
5. la toma de decisiones o acciones que transformen dicha realidad.

Comprender el significado de estos cinco elementos es fundamental para entender cómo funcionan las evaluaciones, conocer sus posibilidades y limitaciones y leer de manera más inteligente sus resultados.

Los cinco elementos centrales aparecen representados en forma de esquema en la Figura 1.

Figura 1
Visión esquemática del proceso de evaluación



I. La selección y “construcción conceptual” de la realidad a evaluar

El primer paso obvio de cualquier evaluación es decidir qué se quiere evaluar. En principio esto parece sencillo: queremos evaluar el desempeño de los docentes, la calidad de una universidad o si los estudiantes han aprendido a leer.

Sin embargo, cualquiera de las expresiones anteriores involucra aspectos de la realidad cuyo significado puede ser definido de diversas maneras. Existen diversas perspectivas y posibilidades para definir “desempeño docente”, “calidad universitaria” o “capacidad de lectura”.

Un error en muchas evaluaciones es dar por supuesto que la realidad está al alcance de la mano, que hay algo predefinido inequívocamente que es “el buen desempeño docente”, “la capacidad de lectura” o “la calidad de una institución universitaria” y que, por lo tanto, el problema de la evaluación se limita a diseñar instrumentos y recoger información.

Por el contrario, cualquier “realidad” debe ser definida, es decir, requiere de una “construcción conceptual” que involucra conocimientos, visiones y valores acerca de dicha realidad.

La realidad no es algo de lo que podamos tener conocimiento directo. Es construida por los seres humanos y puede ser percibida y conceptualizada de diversas maneras. Por esta razón, en la Figura 1 está representada con un “rompecabezas” y “separada” de nuestra percepción por una línea negra, que representa la “opacidad” de la realidad.

A la construcción conceptual de la realidad que queremos evaluar se la denomina “referente”. El “referente” siempre tiene una connotación valorativa, porque expresa lo deseable o lo que se desea alcanzar. Elaborar y explicitar el “referente” es la primera tarea central de toda evaluación.

Los Recuadros 1 y 2 ejemplifican dos referentes distintos para la evaluación del desempeño docente.

En el Recuadro 1 se incluyen las pautas empleadas en Uruguay para la evaluación del desempeño de los docentes por parte de los inspectores, de acuerdo a lo estipulado en el Estatuto del Funcionario Docente. Esta pauta, junto con un formulario que incluye un

espacio para que el Inspector registre algunas observaciones o comentarios sobre cada uno de los aspectos anteriores, es todo con lo que cuenta el Inspector para evaluar a cada docente, a través de una única visita al aula para observar una clase.

Como se puede apreciar, se trata de una definición conceptual absolutamente general y poco precisa. ¿Qué significa, por ejemplo, "posibilidades de desarrollo del trabajo creativo"?

El Inspector debe asignar al docente un puntaje entre 0 y 100. La escala tiene juicios de valor asociados a distintos puntajes (por ejemplo, un puntaje entre 90 y 100 significa "excelente"), pero no existen pautas explícitas que definan qué significa ser "excelente", por ejemplo, en la "capacidad técnico pedagógica". En cierto modo, se da por supuesto que dicha expresión tiene una única interpretación posible que es conocida y compartida por docentes e Inspectores. Como ello no ocurre, los resultados de las evaluaciones que se realizan dependen fuertemente de la subjetividad de cada Inspector.

En el Recuadro 2 se incluye una parte del referente elaborado por el "Educational Testing Service" (ETS) para la evaluación de docentes. Es un referente mucho más elaborado, preciso y explícito, que recoge las investigaciones y enfoques más recientes en relación a la profesión docente y la práctica de la enseñanza.

Este referente se basa en cuatro grandes dimensiones (véase la primera parte del Recuadro 2), cada una de las cuales es luego explicitada a través de entre cuatro y seis criterios, que a su vez explicitan el significado de la dimensión. En la segunda parte del Recuadro 2 se incluyen los criterios correspondientes a las dimensiones 'A' y 'B'.

Pero además de establecer criterios para cada dimensión, cada uno de los 19 criterios resultantes está explicado en un documento mediante tres o cuatro párrafos que los describen y sustentan en la investigación y literatura más recientes en relación al desempeño docente.

Como resulta obvio, un dispositivo de evaluación desarrollado sobre este último referente tiene mucho mayor interés y utilidad que el incluido en el Recuadro 1: el docente tiene más claro sobre qué bases está siendo evaluado, es más fácil construir instrumentos para relevar información cuanto más explícito esté el referente, es más fácil también entrenar a los evaluadores para que las evaluaciones de distintos docentes sean menos subjetivas y más equitativas.

Recuadro 1 Pautas para el Informe de Inspección empleado en Uruguay

Juicios sobre la aptitud docente

1. "Capacidad técnico pedagógica"
2. "Conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje"
3. "Orientación dada al curso; planeamiento y desarrollo del mismo"
4. "Aprendizaje realizado por los alumnos y capacidad para seguir aprendiendo"
5. "Clima de trabajo, cooperación e iniciativa"
6. "Respeto al alumno y promoción de su capacidad de autodeterminación"
7. "Posibilidades de desarrollo del trabajo creativo"

Recuadro 2 El "referente" de desempeño docente empleado por el Modelo de Evaluación PRAXIS¹

DIMENSIONES

Organizar los contenidos para el aprendizaje de los alumnos
 Crear un entorno para el aprendizaje de los alumnos
 Enseñar para que los alumnos aprendan
 Profesionalismo Docente

CRITERIOS

- A.1. Familiarizarse con los aspectos relevantes de las experiencias y conocimientos previos de los alumnos
- A.2. Formular metas claras de aprendizaje que sean apropiadas para los alumnos
- A.3. Demostrar comprensión de los vínculos entre el contenido que se aprendió anteriormente, el contenido actual y el contenido que se trabajará más adelante
- A.4. Crear o seleccionar métodos de enseñanza, actividades de aprendizaje y materiales u otras fuentes de instrucción apropiados para los alumnos y para las metas de aprendizaje
- A.5. Crear o seleccionar estrategias de evaluación apropiadas para los alumnos y para las metas de aprendizaje
- B.1. Crear un clima que promueva la equidad
- B.2. Establecer y mantener una relación interpersonal adecuada con los alumnos
- B.3. Comunicar expectativas de aprendizaje desafiantes a cada alumno
- B.4. Establecer y mantener normas coherentes de comportamiento en clase
- B.5. Hacer que el entorno físico sea lo más seguro y conducente al aprendizaje que sea posible

1) Fuente: DWYER, C.; "Evaluación de los maestros". En: ALVAREZ, B. y RUIZ-CASARES, M. (editores), 1997, *Evaluación y reforma educativa. Opciones de política*, Capítulo 7, pp.187-222. PREAL, Santiago de Chile.

Lo mismo ocurre en cualquier otro aspecto de la realidad que se quiera evaluar. Por ejemplo, hay múltiples modos de definir capacidad de lectura, los que pueden ser más o menos generales o específicos y pueden o no recoger los conocimientos más actualizados en el campo del aprendizaje del lenguaje.

En las Fichas 6 y 7 este tema será abordado nuevamente, a través de ejemplos sobre cómo distintas evaluaciones estandarizadas de lectura definen de manera distinta el aprendizaje de los alumnos y utilizan actividades de prueba muy distintas. Por este motivo, los datos que entregan esas evaluaciones tienen sentidos diferentes.

2. La definición de los propósitos de la evaluación

El segundo elemento clave para una buena evaluación es definir claramente los propósitos de la misma: las preguntas que busca responder; el tipo de consecuencias que tendrá la evaluación, los usos que se pretende dar a sus resultados, quiénes harán uso de los mismos. Estos aspectos fueron tratados en la Ficha 1.

Lo que interesa destacar en esta Ficha es que la definición de los propósitos y consecuencias de una evaluación tiene importancia decisiva para el resto del diseño de la misma.

Por ejemplo, si el propósito de una evaluación es calificar a los docentes, y esta calificación tendrá consecuencias para sus carreras funcionales, se requiere una gran confiabilidad y precisión en los puntajes que se les asignen, porque diferencias de puntajes muy pequeñas entre los individuos pueden determinar que unos accedan a un cargo y otros no. En este caso, la precisión de los puntajes es fundamental para que el proceso sea equitativo y para que el sistema educativo se asegure de promover a los profesionales más competentes.

En cambio, si la evaluación tiene como finalidad principal orientar a los docentes para mejorar su trabajo como forma de desarrollo profesional, la asignación de puntajes precisos pasa a tener importancia secundaria, dado que no está en juego la carrera de los individuos.

De la misma manera, una evaluación de alumnos cuyos resultados tendrán consecuencias “fuertes”, tales como decidir si aprueban o no un curso, debería restringirse a aquello que fue realmente enseñado durante el curso.

En cambio, si se trata de una evaluación estandarizada de carácter diagnóstico que no tendrá consecuencias para los estudiantes, es legítimo evaluar aspectos relevantes, aun cuando no hayan sido enseñados, justamente para entregar al cuerpo docente una señal en el sentido de que dichos aspectos deberían estar siendo enseñados.

Otro aspecto importante es el relacionado con los destinatarios de la evaluación. Definir con claridad desde el comienzo quiénes utilizarán los resultados de la evaluación, y para qué propósitos, también tiene implicancias importantes para el diseño de la evaluación. Será necesario asegurarse que el tipo de información y los juicios de valor que la evaluación produzca sean apropiados y comprensibles para los destinatarios.

3. La producción de evidencia empírica

No es raro que cuando se piensa en evaluar algo, la primera tarea que se emprenda sea el diseño de instrumentos. Sin embargo, de acuerdo a lo analizado en los apartados anteriores, recién después de haber definido con claridad el referente y los propósitos de la evaluación tiene sentido trabajar en el diseño de instrumentos para recoger información.

El problema central en este terreno es reconocer que no tenemos acceso directo a la realidad. Ante un profesor, no podemos, saber directamente si como profesional es bueno, regular o malo. Del mismo modo, no tenemos acceso directo a la mente y el corazón de los alumnos. Por lo tanto, necesitamos construir "mediaciones" que nos permitan aproximarnos a la realidad que queremos evaluar.

A estas mediaciones se las denomina en forma genérica como "evidencia empírica", entendiendo por tal toda pieza de información que muestra un aspecto de la realidad que nos interesa conocer y evaluar.

Por ejemplo, si queremos evaluar el desempeño de un docente, necesitaremos recoger información sobre aquellos aspectos que hayamos definido como relevantes en nuestro referente: cómo planifica sus clases, cómo explica los temas a sus alumnos, qué actividades les propone que ellos realicen, en qué grado se esfuerza para que los alumnos se interesen en los temas, etc.

Los "instrumentos" de una evaluación son todos aquellos dispositivos contruidos para recoger evidencia empírica en forma sistemática sobre los aspectos relevantes de la realidad a evaluar.

Los instrumentos para la recolección de evidencia empírica en las evaluaciones educativas pueden ser muy variados:

- pruebas escritas de diverso tipo (de ensayo, de respuesta construida, de opción múltiple, etc.);
- pruebas prácticas como, por ejemplo, dar una clase o conducir una reunión de profesores;
- registros de observación de diverso tipo, como por ejemplo, de las actividades de los alumnos;
- carpetas con trabajos producidos por los alumnos o los profesores (denominados "portafolios" desde hace algún tiempo en la literatura anglosajona);
- encuestas de opinión de padres, alumnos o profesores.

La amplitud y diversidad de las fuentes de recolección de evidencia empírica es enorme. La enumeración anterior de instrumentos es solamente ilustrativa.

Cuanto más variada sea la diversidad de fuentes de información que se utilice en una evaluación, más sólida será la misma. Sin embargo, al mismo tiempo hay restricciones de tiempo y costos que hacen necesario limitar la cantidad de instrumentos.

Un aspecto muy importante que será tratado con detalle en la Ficha 4 es cuidar la adecuada relación y coherencia entre el referente de la evaluación y los contenidos de los instrumentos de recolección de evidencia empírica. Un problema común en muchas evaluaciones es que se define de una manera la "realidad" a evaluar; pero los instrumentos recogen información sobre otros aspectos no contemplados en el referente. Esto, así como otros errores en el diseño de las evaluaciones y en la interpretación y uso de sus resultados, genera un problema de "validez" en la evaluación.

Otro problema, siempre presente, deriva del hecho de que la realidad es inabarcable, por lo que inevitablemente nuestra información tendrá limitaciones que no hay más remedio que aceptar.

Por ello es importante evitar los simplismos, tanto el de creer que un número puede definir la calidad de una persona o de una institución, como el simplismo opuesto: creer que, como hay limitaciones en la información, solo es válida la observación directa y el

juicio subjetivo, con la consecuente descalificación genérica de las evaluaciones sistemáticas.

De lo antes expuesto se desprende que la selección de los instrumentos a emplear en una evaluación debe ser coherente con el referente y con los propósitos de la evaluación, así como con cierta dosis de sentido común y realismo en cuanto a los recursos, el tiempo y la viabilidad práctica de la evaluación.

Siempre es necesario realizar un balance entre la cobertura más exhaustiva posible de los diversos aspectos de la realidad que se quiere evaluar, la inversión (principalmente de tiempo y de dinero) y el tipo de consecuencias que la evaluación tendrá.

Por ejemplo, puede ocurrir que la evaluación sea tan exhaustiva que el tiempo necesario para el procesamiento de la información y la producción de resultados tenga como consecuencia que éstos lleguen tarde y que la evaluación no tenga impacto porque sus resultados no llegaron en el momento oportuno.

Esto ocurre en las evaluaciones nacionales de carácter estandarizado: muchas veces cuando se presentan los resultados ha pasado tanto tiempo desde que se realizó la evaluación, que los resultados ya no son pertinentes para la toma de decisiones.

Asimismo, los profesores constantemente necesitan hacer en el aula el siguiente balance: si evalúan con demasiada frecuencia, probablemente no tengan tiempo para corregir las evaluaciones que proponen y para hacer devoluciones significativas a sus alumnos.

4. La formulación de juicios de valor

La esencia de la evaluación es establecer un juicio de valor. Este surge principalmente de contrastar la evidencia empírica con el referente para formular valoraciones sobre la realidad.

Ejemplos de juicios de valor son: "este alumno tiene un desempeño satisfactorio en Matemática", "este alumno tiene dificultades en el uso de la puntuación en la producción escrita", "este maestro es excelente enseñando Ciencias". En estos casos se trata de juicios de valor absolutos, formulados en relación al referente de la evaluación. Se los suele denominar como "referidos a un criterio".

Otras veces, los juicios de valor están basados en comparaciones entre individuos o entre instituciones: "estos alumnos son mejores que aquellos", "este alumno está dentro del 10% de estudiantes con mejor desempeño", "éstas son las escuelas con mejores resultados en contextos desfavorecidos". En estos casos se trata de juicios de valor "relativos", porque están basados en la comparación entre unidades de análisis. A este tipo de juicios de valor se suele denominar como "normativo" (por referencia a la curva normal, según se explicará en la Ficha 3).

En ocasiones, los juicios de valor son conjuntos de apreciaciones que no se resumen en un puntaje o una categoría, sino que se utilizan en forma global para orientar el mejor desempeño de un individuo. Es el caso de un profesor orientando a un alumno o de un supervisor orientando a un docente. En estos casos puede haber valoraciones que se expresan en el marco de la interacción directa entre evaluador y evaluado, sin necesidad de resumirlas en un juicio taxativo o en un puntaje.

Al análisis de diferentes modos de establecer los juicios de valor está dedicada la Ficha 3.

Lo central a destacar en este punto es que lo más importante en una evaluación no son los datos en sí mismos, sino la valoración de la realidad que es objeto de evaluación, valoración que se construye a partir de la contrastación entre los datos y el referente.

5. La toma de decisiones o acciones que modifiquen la realidad evaluada

La vocación de toda evaluación es tener alguna consecuencia sobre la realidad. Las consecuencias pueden ser de diverso tipo -Ficha 1- pero una evaluación no es tal si no pretende tener algún tipo de consecuencia, al menos una nueva comprensión de la realidad evaluada que ayude a los actores a pensar en nuevos modos de actuar.

Ninguna evaluación se hace simplemente por curiosidad, sin intención de que sus resultados sean empleados de uno u otro modo para fines específicos.

En la Ficha 1 se hacía una distinción entre las evaluaciones con consecuencias formales y explícitas y evaluaciones formativas sin consecuencias formales, pero que modifican la realidad a través del aprendizaje de los individuos, que logran nuevas visiones sobre su propio desempeño, el de sus alumnos o el de las instituciones de las que forman parte.

En este punto es necesario señalar algunas dificultades.

Cuando una evaluación tiene consecuencias "fuertes", a veces ocurre que se producen efectos no deseados o "efectos perversos".

Por ejemplo, un examen de finalización de la primaria con consecuencias para los alumnos cuyo propósito explícito es garantizar que todos logran niveles de aprendizaje similares, puede tener como efecto "perverso" un incremento de los niveles de repetición y deserción si muchos alumnos no consiguen aprobar.

Otro ejemplo podría ser la introducción de incentivos monetarios a las escuelas en función de sus resultados, cuyo propósito explícito es incentivar a todos a mejorar; pero porque puede tener como efecto "perverso" la desmoralización de los "perdedores" y un incremento de la segmentación interna del sistema educativo. Estos aspectos serán tratados con mayor detalle en la Ficha 11.

Cuando las evaluaciones son de carácter formativo, el tipo de consecuencias que tengan dependerá del grado en que los actores se apropien de los resultados y los utilicen para generar nuevas comprensiones sobre la realidad que les permitan aprender y mejorar su modo de actuar. Que ello efectivamente ocurra requiere que se implementen estrategias y acciones específicas de divulgación de resultados (a este aspecto está destinada la Ficha 12).

Una dificultad central en relación al impacto de los procesos de evaluación en la transformación de la realidad es el divorcio que a veces se produce en la práctica entre evaluadores, tomadores de decisiones y quienes se desempeñan como los directivos y docentes.

Muchas veces los evaluadores consideran que su labor termina cuando producen el informe de la evaluación y que la responsabilidad de tomar decisiones y usar los resultados corresponde a otros. Pero, al mismo tiempo, suele ocurrir que los tomadores de decisiones y quienes están en las escuelas -los educadores- no comprenden adecuadamente los resultados, no se interesan por ellos o no los consideran relevantes. Por lo tanto, no los utilizan y la evaluación corre el riesgo de tornarse un ejercicio estéril y de perder legitimidad.

Por ejemplo, es bastante común que las autoridades educativas quieran evaluaciones pero luego no utilicen sus resultados en la toma de decisiones ni emprendan las acciones necesarias para revertir los problemas que la evaluación devela.

Este problema tiene una doble arista. Por un lado, es resultado de que muchas veces prima una lógica político-partidaria y de corto plazo en la toma de decisiones. Al mismo tiempo, obedece a que muchas veces lo que producen los evaluadores no es lo que los tomadores de decisiones necesitan.

La vocación principal de toda evaluación es modificar la realidad, pero la evaluación por sí misma no produce cambios si no hay actores que usen los resultados y tomen decisiones a partir de las valoraciones resultantes de la misma.

En este sentido, es preciso enfatizar que, si bien no son los evaluadores quienes deben tomar decisiones o emprender acciones, sí es su responsabilidad comunicar los resultados de manera apropiada. Esto incluye escribir reportes comprensibles pero, sobre todo, propiciar y participar de instancias de diálogo "cara a cara" con otros actores -políticos, autoridades, docentes, unidades de currículum, formadores de docentes, etc.- ayudando a comprender el significado de los datos y lo que nos dicen sobre la realidad, escuchando las dudas y demandas, ayudando a pensar en términos de alternativas para encarar los problemas.

Síntesis final

Esta segunda Ficha se propuso explicar los cinco elementos centrales de todo proceso de evaluación. Intentó además alertar al lector o usuario de evaluaciones sobre los aspectos clave que es necesario tener presente al diseñar, interpretar o analizar una evaluación. Atender adecuadamente a estos cinco aspectos permitirá mejorar sustancialmente el impacto de las evaluaciones sobre el sistema educativo.

- ▶ Toda evaluación debe estar basada en un "referente" explícito, claro y apropiado. Esto significa partir de una definición conceptual de la realidad a evaluar que recoja las perspectivas más actualizadas y que, al mismo tiempo, esté expresado de manera clara y comprensible. De este modo es posible diseñar mejor los instrumentos para la evaluación y, al mismo tiempo, permitir a los usuarios interpretar con más facilidad los resultados de la evaluación y, por tanto, hacer uso de ellos.

- ▶ Los "propósitos y consecuencias" de las evaluaciones deben estar definidos desde el comienzo. Esto permite, al diseñar la evaluación, tomar decisiones apropiadas en relación a las consecuencias que se espera tenga la evaluación. El hecho de que los propósitos estén claros desde el comienzo facilita a los diversos actores involucrados saber a qué atenerse y qué pueden esperar de la evaluación. La reflexión inicial sobre los propósitos incluye el análisis de la complejidad de los efectos que la evaluación puede generar; de modo de minimizar efectos no deseados.
- ▶ La "evidencia empírica", si bien siempre será limitada, debe intentar cubrir de manera apropiada la diversidad de aspectos de la realidad a evaluar definidos en el referente. La consistencia entre los instrumentos y el referente hace que la evaluación tenga mayor validez y, por tanto, que sus resultados sean interpretables y utilizables. Al mismo tiempo, el uso e impacto de la evaluación mejoran cuando los instrumentos empleados son suficientemente precisos (teniendo en cuenta las consecuencias que la evaluación tendrá) y no dependen excesivamente de la subjetividad del evaluador; es decir, son confiables. Los conceptos de validez y confiabilidad serán analizados en la Ficha 4.
- ▶ La esencia de una evaluación es "establecer un juicio de valor" acerca de la realidad evaluada. Esta valoración surge principalmente de contrastar la evidencia empírica con el referente (en la Ficha 3 se analiza con más detenimiento cómo se establecen los juicios de valor). El uso apropiado de los resultados de una evaluación requiere tener conciencia de que los datos no "son" la "realidad", sino una aproximación a ella, por lo cual es muy importante hacer siempre un uso reflexivo y ponderado de los mismos, evitando caer en visiones simplistas. El principal aporte de una evaluación es ayudar a reflexionar y comprender mejor la realidad, con el fin de enriquecer la toma de decisiones. Por el contrario, las visiones simplistas pueden hacer que la evaluación pierda su potencial y conduzca a debates estériles o a decisiones inapropiadas.
- ▶ El sentido último de toda evaluación es "provocar cambios en la realidad". Para que las modificaciones se produzcan, es fundamental que los evaluadores consideren como parte de su trabajo –y por tanto del diseño de la evaluación– la divulgación apropiada de los resultados a las audiencias que los utilizarán. Esto requiere una preocupación especial por hacer reportes comprensibles pero, además, invertir tiempo en contactos directos con las diferentes audiencias para explicar los resultados y ayudar a la reflexión acerca de las implicancias de los mismos.

C

C

C



*Plan estratégico
de transformación escolar*



Este documento fue elaborado en la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica, por la Coordinación Académica del Programa Escuelas de Calidad.

Coordinación general

Ernesto Castellano Pérez
Cuauhtémoc Guerrero Araiza

Redacción

María Teresa Aranda Pérez
Evangelina Vázquez Herrera
María Angélica Villa Benítez
Mariano Segundo Gallegos

Colaboradores

Alejandro Carmona León
María del Carmen Arce Flores
Norma Castillo Guzmán

Coordinación editorial

Cecilia Eugenia Espinosa Bonilla

Cuidado de la edición

Jorge Humberto Miranda Vázquez
Patricia Vera Fuentes

Corrección de estilo

Oxana Pérez Bravo

Corrección de pruebas

Miguel Ángel Pérez Martínez

Diseño

Sociedad para el Desarrollo Educativo Prospectiva S.A. de C.V.
Jorge Isaac Guerrero Reyes

Primera Edición: 2006

D.R. © Secretaría de Educación Pública, 2006
Argentina 28, colonia Centro Histórico,
C.P. 06020, México, D.F.

ISBN: 970-57-0016-8 (Obra General)
970-57-0021-4

Impreso en México

DISTRIBUCIÓN GRATUITA - PROHIBIDA SU VENTA

las metas a partir de sus indicadores, al término del ciclo escolar en cuenta de los progresos y avances en el proceso de implementación del PETE y de los logros del PAT concretamente.

El proceso de evaluación debe ser diseñado y visualizado por el colectivo, a corto plazo y en periodos sucesivos, con el fin de que sean capaces de recuperar la información pertinente y con oportunidad.

Para su diseño deben considerarse:

- Las metas planteadas y la elaboración de sus indicadores.
- Las fuentes de información adecuadas y posibles (pertinencia).
- Los medios, mecanismos e instrumentos para recuperar información.
- Las formas para documentación, registro y sistematización de la información.
- El tiempo en el que se realizará y el o los responsables de evaluar.
- La forma en que se publicarán los resultados a los padres de familia, alumnos y autoridades educativas.

La información y los datos obtenidos serán insumos valiosos que permitirán tomar decisiones para el planteamiento del próximo PAT, considerando que debe tener correspondencia, coherencia, continuidad y pertinencia con los sucesivos programas anuales para lograr los objetivos del PETE y así obtener una mejora progresiva, sostenida y continua. De acuerdo con lo planteado, un primer paso en este proceso, es la construcción de indicadores para cada una de las metas propuestas.

Los indicadores

Como se mencionó, los indicadores sirven para observar, medir y verificar los resultados de logro que presenta una meta; un indicador debe ser claro, relevante, confiable y comparable. Esta es una forma precisa de reconocer en lo concreto si lo que se planea y ejecuta, es útil para mejorar los aprendizajes —como centro del proceso educativo— y la actuación de todos los actores escolares; directivos, docentes, personal de apoyo y asistencia, asesores y padres de familia, en pro de la formación integral de los alumnos; incluidos, por supuesto, todos los procesos que se generan en las dimensiones de la gestión escolar.

La medición del nivel de resultado de los indicadores se realiza al término del ciclo escolar, en una valoración comparativa y de contraste con lo programado; la información obtenida servirá para una toma de decisiones fundamentada y relevante, además será la base para la elaboración de los informes técnico pedagógico y financiero que la escuela deberá presentar al término del ciclo escolar, como parte de la cultura de transparencia y de rendición de cuentas a sus beneficiarios y comunidad en general.

Una propuesta metodológica para construir indicadores

Un indicador se conforma por su denominación (nombre), la redacción del mismo y una fórmula de cálculo. Para su diseño se recomienda esta secuencia:

1. Recuperen las **metas** y en colectivo determinen los aspectos que se pretenden alcanzar y que se evaluarán en cada una.
2. Identifiquen los **elementos clave** presentes en la meta que requieren de una definición acordada y construyan el significado que tendrán para el colectivo.
3. Identifiquen algunas **fuentes de información** y posibles evidencias que den cuenta de los aspectos a evaluar en la meta.
4. Establezcan un **nombre** para el indicador a partir de los elementos clave, que reflejará a partir de una frase corta, representativa y evidente el resultado esperado.
5. A partir del significado construido, elaboren la **fórmula de cálculo**: es decir, la cantidad que expresará el valor del indicador (número absoluto, porcentaje o unidad de medida) y la forma de valorar el resultado (operación matemática).

Es relevante, identificar y seleccionar las fuentes de información, así como construir los instrumentos que permitan reconocer y registrar el cumplimiento del indicador: encuestas, escalas de valor, cuadros comparativos, listas de cotejo, reportes, cuadros de concentración, guías de observación, cuadernos, exámenes, planeación didáctica, documentos escolares, entre otros.

A continuación se presenta un ejercicio que muestra el diseño de un indicador de meta.

1. **Recuperar la meta:**
Lograr que un 50 por ciento de los docentes apliquen el enfoque metodológico y los contenidos curriculares de las asignaturas de su grado en la clase con sus alumnos, durante el ciclo escolar 200__-200__.
2. **Identifiquen los elementos claves:**
Apliquen el enfoque metodológico y los contenidos curriculares. Ahora reflexionen en torno a dichos elementos, registren el significado construido y acordado.

ave	Significados	Fuentes de información y evidencias
icar	Llevar a la práctica algo con ciertos criterios.	Planeación de aula, minutas de acuerdos de academia, observaciones en clase, cuadernos alumnos, exámenes, observaciones del director.(Por tratarse de los enfoques metodológicos y contenidos curriculares en primaria y secundaria deberá de realizarse el análisis y cumplimiento de la meta en cada una de las asignaturas).
Enfoques metodológicos	Criterios pedagógicos señalados para la enseñanza de las asignaturas en plan y programas de estudios.	
Contenidos curriculares	Conjunto de conocimientos que constituyen una disciplina, materia o área determinada. Es fundamental tener claridad en lo que el alumno debe aprender y lo que se trabajará durante el curso escolar.	

- Identifiquen posibles fuentes de información y evidencias que demostrarán que se cumple con el elemento clave de la meta, el panorama de lo que puede medir el cumplimiento de la meta, permite redactar con mayor certeza el indicador, que puede quedar de la siguiente manera:

Nombre y redacción de los indicadores:

Nombre	Redacción	Fórmula de cálculo
Aplicación metodología	Docentes que aplican la metodología de cada asignatura de acuerdo con los enfoques del plan y programas de estudio.	Número de docentes que aplican la metodología (en cada una de las asignaturas) de acuerdo con los enfoques de plan y programas X 100/total de docentes.
Aplicación de contenidos	Contenidos trabajados en cada asignatura durante el ciclo escolar.	No. de contenidos aplicados (en cada una de las asignaturas) X 100/total de contenidos planeados.

Como se puede observar en el ejemplo anterior, para verificar el cumplimiento de la meta se requieren indicadores específicos para cada asignatura, pues sería muy difícil establecer el grado de avance considerando como totalidad la aplicación de la metodología y de los enfoques, la especificidad y sencillez en la construcción de los indicadores, permitirá identificar fácilmente las fuentes de información requeridas.

Es importante considerar que además pudieran requerirse instrumentos de observación o de cotejo, los cuales habrán de construirse con preguntas o ejercicios muy sencillos que aporten la información que efectivamente permita medir lo que se necesita. En el cuadro siguiente se recuperan otros ejemplos de diferentes niveles.

Una vez diseñadas las metas anuales y anotados los indicadores, es pertinente establecer en qué fechas se realizarán cortes a las actividades planeadas para verificar los resultados obtenidos y las fuentes de información disponibles y pertinentes que tengan relación directa con el o los indicadores que se medirán.

Es necesario que el colegiado analice el indicador y se pregunte:

- ¿Con qué información cuenta la escuela para responder a los requerimientos del indicador?
- ¿Existen documentos oficiales en donde se solicitan los datos requeridos?
- ¿Se efectuó seguimiento a las actividades durante el ciclo escolar y a los resultados obtenidos?
- ¿Existen otros programas en donde se pueda obtener la información requerida?
- ¿Se requiere elaborar un instrumento especial para recabar la información?
- ¿Cómo se sistematizará la información obtenida?
- ¿Quién será el responsable de reunirla?
- ¿En qué periodo se interpretará y analizará dicha información?
- ¿Quién realizará el informe final?

Los compromisos expresados en las metas son adquiridos por la escuela a partir de lo que ella misma se plantea y, por lo tanto, el colectivo docente sabe en qué medida puede llevar a cabo las acciones; se aconseja no crear nuevos documentos, sino aprovechar los que existen en la escuela, pero observarlos bajo una nueva mirada. Si es necesario realizar alguno, hay que considerar que no se requiere aplicarlo a la totalidad de la población, puede seleccionarse una muestra representativa que permita identificar los aspectos deseados.

Por último, el informe a la comunidad educativa debe ser claro, sencillo, enfocado a las metas planteadas en el PAT, presentando los datos como resultados finales, puede apoyarse en gráficas ya que es mucho más fácil visualizar los avances y logros, que entender un proceso a partir de porcentajes.

Los documentos que se consideran fuentes de información pueden integrarse en el portafolio escolar o en el archivo de la escuela, ya que deben estar disponibles para todos los maestros en el momento en que lo necesiten.

¿Cuándo se evalúan? Elementos de la evaluación

A lo largo de esta sección se ha argumentado que la evaluación es un proceso que inicia con el seguimiento de las actividades del PAT, la constatación del cumplimiento de los acuerdos y acciones, continúa con el establecimiento de valoraciones sobre la pertinencia de las mismas y, en forma natural, tendría

El Consejo Técnico: Sus posibilidades en un contexto de innovación.

Lilia Antonio Pérez¹

El Consejo Técnico constituye uno de los espacios estratégicos para construir colectivamente una institucionalidad pedagógica en las escuelas, sin embargo, usualmente ha ocupado un lugar secundario dentro de las prioridades que los planteles educativos contemplan para su organización (Pastrana, 1999), debido al entramado de condiciones que se presentan tanto al interior de las instituciones como fuera de ellas (Ezpeleta, 1991).

El presente escrito tiene la intención de brindar una mirada interpretativa sobre las posibilidades de acción pedagógica que se pueden abrir en el Consejo Técnico, como uno de los espacios institucionales que se vieron fuertemente revitalizados con la puesta en marcha del proyecto de investigación e innovación educativa "La Gestión en la escuela Primaria".²

Dicho proyecto fue implementado en la mayoría de las entidades del país³. El análisis que se realiza en este trabajo recoge parte de las experiencias adquiridas en el seguimiento que se realizó a algunas de las reuniones de Consejo Técnico de una de las escuelas primarias participantes del proyecto en Morelia, Michoacán, durante el ciclo escolar 2000-2001. De esta manera, se tuvo la oportunidad de presenciar y participar en eventos que el personal docente tuvo

¹ Profesora de educación primaria en el Estado de México, actualmente es Jefe de proyecto en la DGFCMS, de la Subsecretaría de Educación Básica de la S.E.P.

² Este proyecto fue coordinado conjuntamente por la entonces DGIE de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP y por los Equipos Técnicos Estatales de las diferentes entidades en donde se implementó. Cabe mencionar que el análisis de esta experiencia de innovación se posibilitó por acuerdo y apoyo de la misma DGIE y el Equipo Técnico de Michoacán concretamente.

³ En total se implementó en 22 estados; en algunos de ellos se diseñó una segunda fase consistente en revitalizar el papel de los supervisores para apoyar las iniciativas pedagógicas y organizativas de las escuelas participantes en el proyecto, del cual se rindió un informe en 2003.

con las asesoras de la coordinación estatal del proyecto. Si bien, el análisis toma como referente principal una de estas reuniones, las reflexiones que se derivan del mismo fueron producto del conjunto de ellas.

El Consejo Técnico: Un espacio de formación docente.

Una de las concepciones que aún se pueden identificar en el medio magisterial es la idea de que la formación docente sólo se da dentro de espacios expresamente conformados para ello (las escuelas normales o universidades pedagógicas); sin embargo, a raíz del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, actualmente existe una gran cantidad y variedad de ofertas de formación continua en los que han participado miles de docentes de educación básica. Pese a ello, no han visto suficientemente compensados los tiempos dedicados a espacios de formación como los talleres o cursos de actualización, en términos de mejores resultados educativos en sus alumnos... ¿por qué? entre otras razones, es necesario recordar que la profesión docente se ha caracterizado, como en otros países, por el aislamiento en que generalmente trabaja el conjunto de maestros de una escuela, pues es común encontrar que los profesores enfrentan sus dudas, logros e inquietudes con respecto a sus labores de enseñanza, casi siempre en solitario; los docentes aprenden a serlo en la práctica, “a puerta cerrada” del aula y frente a un grupo de alumnos; aunque los profesores jóvenes acuden a los colegas con más experiencia para hacerse de los recursos necesarios para enfrentar su tarea, estas situaciones se dan en espacios informales que no se encuentran cobijados por la institución educativa (Talavera, 1992).

La revitalización del Consejo Técnico en las escuelas primarias participantes en el proyecto de gestión, fue una de las acciones que posibilitó que el plantel educativo se identificara como un lugar en donde los docentes pueden fortalecerse profesionalmente (Fierro, 1998); esto se posibilitó a través del intercambio de inquietudes y experiencias entre maestros dentro de un espacio que recuperó su sentido académico, como podremos apreciar en esta reunión de Consejo Técnico

dedicada expresamente a trabajar la importancia de la formación lectora en los alumnos de primaria de esta institución:

Conductora: (Después de haber asignado un tiempo para que los maestros leyeran un texto alusivo a la formación lectora de los niños) Pasemos a la pregunta... ¿qué es un lector?

Una maestra: Es quien lee por voluntad

Otra maestra: Es quien disfruta y reflexiona sobre las lecturas...

Maestra Chely: Es quien lee por hábito...

Maestra Guille: (Dirigiéndose a Chely y levantando la mano) Yo tengo una duda

Maestra Chely: ¿Si?

Maestra Guille: No sé, pero cuando a mí me dicen que alguien hace algo por hábito, me da la idea de que lo hace de manera mecánica y sin pensar, y yo creo que alguien que lee así, no puede considerarse un lector.

Maestra Chely: No mira, yo creo que alguien que lee por hábito, sí es un lector porque lee frecuentemente y le gusta... cuando yo mencioné que un lector es aquella persona que lee por hábito es con la idea de que lo hace de manera frecuente, y que ya lo hace diario porque tiene esa costumbre.

Maestra Guille: Pues entendiéndolo así sí, lo que pasa es que cada quien entiende algo diferente con esa palabra, a mí como que se me hacía que es cuando alguien hace algo mecánicamente y sin pensar.

Conductora: Bien, ya aclarado este aspecto, pasemos a la siguiente pregunta...

Ante la pregunta de la conductora los maestros recuperan su experiencia y su interpretación de la lectura de la actividad: *es quien lee por voluntad, es quien disfruta y reflexiona sobre las lecturas, es quien lee por hábito...* ésta última afirmación genera controversia ante el significado que dos maestras le asignan; cada una de ellas tiene la oportunidad de expresar sus inquietudes y de intercambiar puntos de vista que finalmente fructifican en la construcción de significados compartidos relativos a la formación lectora.

Al albergar institucionalmente este tipo de discusiones, el Consejo Técnico tiene la posibilidad de constituirse como un espacio en donde se pueden confrontar, intercambiar, reafirmar, modificar y enriquecer referentes previos de conocimiento que den lugar a un aprendizaje conjunto; de esta forma la tarea educativa es la finalidad que da sentido y contenido a este espacio. Su potencialidad para conformarse en un espacio de formación docente, adquiere la posibilidad de rebasar la formalidad de un reglamento escolar (Ezpeleta, 1991):

Maestra Lupe: (Después de que una de sus compañeras menciona la insuficiencia de materiales para colocar el Rincón de Lecturas en cada uno de los salones) Sí, además algunos de esos libros

ni siquiera tienen letras, ¡así no sirven!, los niños me preguntan “¿Aquí que leo?”... ¿cómo quieren que lean los niños así?... (después de decir esto, varios maestros levantan la mano, parece haber creado inquietud con su participación).

Maestra Eloísa: (En tono de aclaración dirigiéndose a su compañera) ¡No Lupe!, lo que pasa es que esos libros los hicieron precisamente así para despertarles la imaginación, yo por ejemplo les pido “a mis niños” que inventen una historia a partir de los dibujos que tienen y que lo escriban en su cuaderno ¡y lo hacen!, los niños son muy imaginativos... esos libros son muy buenos para eso.

Maestra Lupe: ¡Ah! Pues así como lo dices está bien, y es que a mí no se me había ocurrido...

Otra maestra: Lo que pasa es que muchas veces no sabemos, no nos informamos de cómo debemos usarlos (los libros del Rincón).

En estas últimas intervenciones advertimos la riqueza que brinda este espacio para posibilitar el aprendizaje entre compañeros: Cuando la maestra Lupe expresa su desacuerdo ante libros del Rincón que no contienen letras, su compañera le aclara la funcionalidad que este tipo de materiales puede tener para fomentar el interés por la lectura en los niños.

De esta forma, el Consejo Técnico abre la posibilidad de “aprender del otro”, de aprender en conjunción con los colegas, de modificar y enriquecer saberes sobre las tareas particulares del trabajo docente; de concebir, en este caso, materiales didácticos que adquieren su funcionalidad en la interpretación que cada uno de los maestros les asigna al emplearlos en el aula. Así, la circulación de saberes docentes (Talavera, 1992) al interior de este espacio adquiere una institucionalidad pocas veces conferida en la dinámica organizativa usual de nuestras escuelas.

Asimismo, esta institucionalidad ampara las inquietudes que van surgiendo entre colegas ante la tarea educativa:

Maestro Carlos: ... es importante que aprovechemos lo que vamos aprendiendo y recordando aquí, pero también siento que todavía nos falta, sería bueno “entrarle a la teoría” sobre los procesos de adquisición de la lectoescritura, para que podamos tener mayor idea sobre lo que hacen las compañeras de primero.

Conductora: Sí, por eso es importante el apoyo que se puedan dar entre ustedes para asesorarse, que intercambien experiencias...

Esta intervención destaca las necesidades de formación que los maestros van experimentando a raíz de las demandas mismas que la puesta en marcha del

proyecto les exigió, esto fue permitiendo la desmitificación del aula como campo de aplicación no problemático (Ezpeleta, 1991) y deja precedentes para reconceptualizar un trabajo docente que no se circunscribe a la mera combinación de métodos y técnicas de enseñanza (Luna, 1997) para abrir paso a la necesidad de modificar reiterados esquemas de acción que resultan poco funcionales en un contexto de innovación como el que generó el proyecto. .

Por otra parte, esta participación del profesor también alude a la necesidad de tener una visión de conjunto acerca de la tarea educativa que cada uno de los compañeros realiza: *¿Cómo enseñan a leer y escribir las compañeras de primero?*; de esta manera, los horizontes de la docencia parecen abrirse más allá de los muros del aula propia, ante la necesidad de trabajar colegiadamente para mejorar la calidad del servicio educativo que brindan. La docencia concebida en este contexto deja de ser una tarea aislada que compete únicamente a quien se encarga de ejercerla en un espacio específico.

El Consejo Técnico: Un espacio para revalorar la experiencia.

Veamos ahora otra de las posibilidades de discusión pedagógica que se identificaron en la revitalización de este espacio institucional en el contexto de este proyecto de innovación:

Maestra Lupe: Yo por ejemplo les pedí a mis niños que llevaran un cuento para que después los repartiéramos entre todos... ya después les pido que escriban lo que entendieron y que lo lean a sus compañeros... ya varios han leído lo que escriben a sus demás compañeros, a algunos les cuesta trabajo pero "ahí vamos"

Maestra Chilo: El martes por ejemplo yo tengo planeado realizar con mi grupo una actividad que viene señalada en el método Minjarez (método de enseñanza de la lectoescritura), se llama "La Fiesta del Libro", en esa actividad tienes que mandar a engargolar con anticipación los cuadernillos de trabajo de los niños, para que después mandes llamar a los papás y les presentes los trabajos que sus hijos han hecho durante el año, y también se adorna igual, como decían hace rato con lo de las bancas...

Algunas maestras: (En tono de broma) ¿Ya ves como eres? ¿por qué no nos invitaste?

Maestra Chilo: (Con amplia sonrisa) ¡Oh!, ¡pues ya saben que están invitadas! Si quieren pueden venir para que echen un vistazo, es una actividad muy bonita...

Maestra Chely: Todo esto que están diciendo las compañeras es muy valioso, yo creo que cada uno de nosotros ha hecho "algo" en su salón de clases que vale la pena que nos enteremos, yo sugiero que llevemos un registro sobre las actividades que vamos haciendo ¿no? Para que podamos organizar mejor nuestro trabajo como escuela, no sólo cada quien en nuestros salones...

En estas intervenciones se advierte la posibilidad que tienen las maestras de comentar a sus compañeros las actividades que han realizado sobre la tarea educativa que en este momento los ocupa: la formación lectora de los niños; la oportunidad de compartir lo que han realizado o que están por realizar permite que el Consejo Técnico no sólo se constituya en un foro de formación continua, sino también en un escenario en donde la experiencia de los maestros es valorada a la luz del trabajo colegiado que se demanda en la institución.

La experiencia adquirida a lo largo de los años de servicio se comparte, los saberes docentes parecen encontrar en el Consejo un espacio que los legitima, los revalora ante el conjunto de compañeros, la experiencia vale, pero también ésta se ve impelida a renovarse, ante las demandas de un trabajo que se redimensiona en lo colectivo, en la necesidad de trabajar conjuntamente para lograr los propósitos trazados.

Ante esta demanda, una de las maestras propone documentar toda esa experiencia con la finalidad de dar un seguimiento a las actividades que se van realizando y sistematizarlas en el contexto del proyecto, la recuperación de la experiencia docente encuentra su sentido en el encuentro con los colegas; sin embargo, es importante mencionar que escribir sobre la propia experiencia docente constituye aún uno de los retos que quedan pendientes en el ámbito de la formación continua de los maestros de nuestras escuelas de educación básica.

El Consejo: Un espacio para generar propuestas de acción conjunta.

Otra de las posibilidades que se generan de compartir la experiencia en el aula y de aprender conjuntamente con los colegas, en un espacio como el Consejo Técnico es la construcción de propuestas de acción colectiva:

Conductora: ¿Bajo qué estrategias podemos ser promotores de la lectura?

Un maestro: Practicar con los niños los diferentes tipos de lectura y comentarlos en grupo.

Una maestra: Leer a todo el grupo en voz alta, eso los motiva mucho.

Otra maestra: Involucrar a los padres de familia, hacer también que ellos les lean en casa, que les compren cuentos...

Una maestra más: Sería bueno que reacondicionáramos el espacio que teníamos antes para la biblioteca.

Maestra Guille: El problema es luego organizarse para darnos tiempo de usarla con ellos...

Maestra Agustina: Eso está bien, pero para motivarlos que vayan sería bueno que hiciéramos un evento como la Feria del Libro, en donde saquemos hasta bancas de algunos salones...

Una maestra: (En tono entusiasta) Sí, que pusiéramos distintos "stands" con las bancas en el patio y las adornáramos con globos para que les llamaran la atención...

Maestra Chilo: Y que así les presentáramos los libros del Rincón ¡y otros también! Que cada maestro tuviera un "stand" y que dejara que los niños tomaran los libros y que los hojearan ¡los vieran! Y ya después se les diera que si quieren verlos más, están en la biblioteca.

Conductora: Todas estas actividades que proponen están bien, es cuestión de que ustedes se pongan de acuerdo y distingan cuales se pueden hacer en el aula y cuáles necesitan de una organización a nivel de escuela. Pero no olviden que una de las formas básicas para fomentar la lectura, es hacer ver a los chicos que todo escrito persigue un determinado propósito y que puedan intercambiar ideas sobre lo que leen...

Maestra Chely: Eso también podríamos practicarlo con nosotros mismos, leer cuentos o novelas que luego comentemos por mes ¡no sé!... es cuestión de organizarnos...

Ante el planteamiento de la conductora sobre la forma en que pueden promover la lectura entre sus alumnos, los maestros van generando diferentes propuestas, desde aquellas que contemplan su margen de acción en el aula, hasta aquellas que generan la necesidad de una acción en colectivo. Las propuestas van surgiendo dentro de un marco que las alberga y que tiene el potencial de recuperarlas y sistematizarlas.

De esta forma, los docentes van construyendo paulatinamente propuestas que contemplan tanto a los diferentes integrantes de la comunidad escolar (alumnos, padres de familia, colegas), como a las condiciones de infraestructura del plantel (el reacondicionamiento del espacio dedicado a la biblioteca). La orquestación de estos elementos de la realidad escolar requieren de la organización conjunta del personal docente. Y es en esta necesidad de trabajar en colectivo en que el Consejo Técnico adquirió contenidos locales y concretos en cada una de las instituciones participantes del proyecto.

De esta manera, el Consejo Técnico tiene el potencial de constituirse en un espacio de articulación entre la organización escolar y la práctica docente, las posibilidades, cómo hemos podido advertir, son prometedoras; sin embargo, la posibilidad de que este espacio adquiriera estas características en la generalidad

de nuestras escuelas de educación básica, constituye un reto, pues es importante recordar el entrecruce de condiciones que permitió revitalizar el Consejo Técnico en el contexto de este proyecto: respaldo institucional, canales de comunicación entre la federación y las entidades participantes que permitieron una construcción paulatina y conjunta del significado del cambio y la innovación educativa, un servicio de asesoría continua a las escuelas, un proceso sistemático de formación de quiénes desarrollaron esta función asesora a los planteles, entre otros.

Pero ¿qué aprendizajes podemos obtener de esta valiosa experiencia, en términos de generar políticas educativas que apoyen la revitalización de estos espacios en las escuelas?, un primer aspecto sería considerar la importancia de este respaldo institucional para las escuelas, lo que se traduce en la necesidad de crear las condiciones institucionales que permitan a los planteles educativos desarrollar este tipo de espacios, entre estas condiciones estarían: la revisión de la normatividad relacionada con la organización y funcionamiento de las escuelas, así como la relacionada con los servicios de apoyo técnico-pedagógico, estas acciones tendrían que fortalecerse mediante el establecimiento de mecanismos que garanticen el cumplimiento de la misma por parte de los diferentes actores involucrados, para ello es importante que la federación y las respectivas autoridades educativas estatales desarrollen adecuadamente las acciones respectivas a su ámbito de competencia.

Por otra parte, se requeriría también fortalecer la formación de profesores frente a grupo, directivos y asesores técnicos, con la finalidad de que cuenten con las herramientas necesarias para potencializar esos espacios de discusión colectiva, para que cada uno de ellos, dentro de su ángulo de intervención, apoye la conformación de acciones conjuntas a favor de la formación de nuestros estudiantes, pues el mejoramiento de espacios institucionales como el Consejo Técnico, no tendría razón de ser, si su finalidad última no es contribuir al logro de los propósitos educativos por parte de los niños y jóvenes de nuestras escuelas de nivel básico.

Por lo anterior, sabemos que la tarea es compleja y de largo plazo, pues exige un entramado de condiciones que en el momento actual no se encuentran del todo presentes; sin embargo algunos pasos se han empezado a dar desde los diferentes de la realidad educativa, el reto es articularlos y generar acciones conjuntas y específicas que posibiliten espacios de discusión pedagógica en los planteles educativos.

Es importante reconocer que la no existencia de condiciones óptimas para que en las escuelas se desarrollen espacios de discusión académica, no ha impedido que en muchas de ellas se desarrollen efectivamente acciones al respecto; sin embargo, el mejoramiento de la calidad educativa no debe estar amparada sólo al “sacrificio” y “apostolado” de los sujetos, si ésta no va acompañada de condiciones institucionales que posibiliten su continuidad y ampliación, sus alcances, en el mejor de los casos, se circunscribirán sólo a determinados espacios, sujetos y momentos... por tanto, hacer del Consejo Técnico un espacio de discusión colectiva instituida en nuestras escuelas de educación básica es una tarea pendiente e ineludible.

Bibliografía

Darling-Hammond, Linda (2002) *El derecho de aprender: Crear buenas escuelas para todos*. En Biblioteca para la Actualización del maestro, México, Secretaría de Educación Pública.

Ezpeleta, Justa (1991) *Sobre las funciones del Consejo Técnico: Eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria*. (Documento No. 20), México, Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN

Fullan Michael y Andy Hargreaves (1999) *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México, Biblioteca para la Actualización del Maestro, Secretaría de Educación Pública.

Luna Elizarrarás, María Eugenia (1997) *Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula*. (Tesis de maestría No. 21) México, Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN

Pastrana Flores, Leonor E. (1999) *El Consejo Técnico: Espacio potencial para construir el vínculo pedagógico entre el aula y la escuela*, Ponencia presentada en el V Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, COMIE-Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Talavera Simoni, Maria Luisa (1992) *Construcción y circulación social de recursos docentes en primer grado. Estudio Etnográfico*. (Tesis de maestría No.14), México, Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN

Perrenoud, Philippe (2004) "Organizar la propia formación continua" en *Diez nuevas competencias para enseñar*, México, SEP-Graó Biblioteca para la actualización del maestro. pp. 133-145

Saber organizar la propia formación continua no podría perjudicar, todos estaremos de acuerdo. ¿Por qué convertirla en una de las diez competencias profesionales que desarrollar con prioridad? Porque condiciona la puesta al día y el desarrollo de todas las otras.

Ninguna competencia, una vez construida, no permanece adquirida por simple inercia. Como mínimo, debe ser *conservada* mediante su ejercicio regular. Desde hace una década, la divisa de la revista del *Canard Enchaîné* proclama que <<la libertad sólo se usa si no nos servimos de ella >>. Las competencias son de la misma familia. No son piedras preciosas que se guardan en una caja, donde permanecerían, intactas, a la espera del día en que tendríamos necesidad de ellas. Organizar y fomentar situaciones de aprendizaje, dirigir la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implica a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres, servirse de las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión: todas estas competencias se conservan gracias a un ejercicio constante. Por supuesto, después de un periodo sin práctica, como la natación o la bicicleta, estas <<vuelven>>. Sin embargo, una competencia que supone un nuevo aprendizaje no está disponible para hacer frente a las situaciones presentes, solamente es una promesa de competencia. El momento para (re)construirla, a menudo, será demasiado tarde. La formación continua conserva algunas competencias dejadas de lado, debido a las circunstancias.

El ejercicio, el entrenamiento podrían bastar para mantener las competencias esenciales si la escuela fuera un mundo estable. Ahora bien, el oficio se ejerce en contextos inéditos, ante públicos que cambian, en referencia a programas revisados, que se supone se basan en nuevos conocimientos, incluso nuevos enfoques o nuevos paradigmas. De ahí la necesidad de una formación continua, que en italiano se llama *aggiornamento*, lo cual hace hincapié en el hecho de que los recursos cognitivos movilizados por las competencias deben estar *al día*, adaptados a condiciones de trabajo en evolución.

En ciertos aspectos, la escuela puede parecer inmóvil: un maestro, alumnos, pupitres, una pizarra. Los tejanos han sucedido a los guardapolvos grises, las zapatillas de deporte a los zuecos, hay un ordenador en el rincón de la clase, pero puede parecer secundario frente a la permanencia de un

grupo-clase, una relación pedagógica, un horario, programas, lecciones, ejercicios escolares, pruebas, carnés.

Ahora bien. Bajo las apariencias de la continuidad, las prácticas pedagógicas cambian lentamente, pero profundamente. A lo largo de décadas, estas prácticas:

- Se han basado en objetivos de nivel taxonómico cada vez más elevado, por ejemplo, aprender a aprender, a razonar, a comunicar.
- Cada vez más a menudo tienen como objetivo construir competencias, más allá de los conocimientos que estas movilizan.
- Recurren más a métodos activos y a principios de la nueva escuela, a pedagogías basadas en el proyecto, el contrato, la cooperación.
- Exigen una disciplina menos estricta, dejan más libertad a los alumnos.
- Manifiestan un respeto mucho más grande por el alumno, su lógica, sus ritmos, sus necesidades, sus derechos.
- Se interesan más por el desarrollo de la persona, un poco menos por su adaptación en la sociedad.
- Se centran más en el alumno, sus representaciones iniciales y su modo de aprender.
- Conciben de una forma progresiva a la enseñanza como la organización de situaciones de aprendizaje, más que como una sucesión de lecciones.
- Ceden más lugar a las tareas abiertas, al trabajo por situaciones problema, a los métodos de proyecto.
- Valoran la cooperación entre alumnos y les proponen actividades que exigen una forma de compartir, una división del trabajo, una negociación.
- Van hacia una planificación didáctica más flexible, negociada con otros alumnos, que sea susceptible de integrar oportunidades y aportaciones imprevisibles.
- Van en la línea de una evaluación menos normativa, más criterial y formativa.
- Son más sensibles a la pluralidad de culturas, menos etnocéntricas, más tolerantes a las diferencias, más preocupadas por organizar su coexistencia en clase que remitirlos a una norma.
- Cada vez menos consideran el fracaso escolar como una fatalidad y evolucionan en la línea del apoyo pedagógico, luego en la de la diferenciación de la enseñanza como discriminación positiva continua y preventiva.
- Se encargan en las clases normales, en nombre de la integración, de los alumnos antes situados en clases especializadas, debido a patologías o desventajas consideradas incompatibles con la escolaridad normal.
- Tienden a dividir el grupo clase estable como única estructura de trabajo, a componer grupos de necesidad, proyecto, nivel y a organizarse a nivel de ciclos de aprendizaje plurianuales.
- Cada vez se organizan más con otros interventores, incluidos en una cooperación profesional continuada, incluso un verdadero equipo pedagógico.
- Cada vez más se enmarcan o influyen en la institución, que se convierte en un actor colectivo y dirige un proyecto o una política.

- Se articula con más facilidad con las prácticas educativas de los padres, a favor de un diálogo más equilibrado entre las familias y la escuela.
- Se vuelven más dependientes de tecnologías audiovisuales e informáticas y se sirven más de ellas.
- Cada vez ceden más espacio a la acción, la observación y la experimentación.
- Tienden a volverse reflexivas, sujetas a una evaluación y a una revisión periódica.
- Tienen más en cuenta la investigación, conocimientos establecidos fuera de una experiencia práctica, mediante otros métodos.
- Son menos valoradas socialmente, por lo tanto, están menos protegidas de la crítica, porque aparecen al alcance de las personas instruidas, más numerosas.
- Están en vía de profesionalización, se basan en una autonomía más fuerte, acompañada de responsabilidades más amplias y más claras.
- Se vuelven a reconsiderar dentro del oficio cada vez más a menudo y de forma explícita, a voluntad de reformas de estructuras, programas, modo de gestión de los estudios.

La constatación puede parecer un poco optimista. Es verdad que las prácticas pedagógicas no están unificadas según ninguna de estas dimensiones y que coexisten, en el mismo sistema, a veces en la misma institución, prácticas extremadamente variadas, unas avanzadas a su tiempo, otras dignas de un museo. El cambio sólo hace desplazar el abanico, sin reducirlo, ¿pero no es la <<práctica media>> la que permite caracterizar el estado de un oficio? Sin duda, hoy en día, el profesor medio no mantiene todavía con sus alumnos y sus padres un diálogo de ensueño, ni organiza situaciones de aprendizaje todas procedentes de investigaciones profundizadas en didáctica, no deja claros sus objetivos como sería deseable, no pone en práctica una evaluación formativa y una pedagogía diferenciada tan consecuentes y convincentes como las que preconizan los especialistas, no juega con los dispositivos mustiedad con tanta agilidad como sería deseable, no da explicaciones de su práctica ni coopera con sus compañeros sin ambivalencias. Respecto a los desafíos de hoy en día, serían deseables evoluciones más rápidas. Pero esto no autoriza a negar un movimiento progresivo según todos estos axiomas.

Esto requiere una renovación, un desarrollo de las competencias adquiridas en formación inicial, y a veces la construcción, sino de competencias completamente nuevas, por lo menos de competencias que se vuelven necesarias en la mayoría de instituciones, mientras que sólo fueron obligatorias excepcionalmente en el pasado. Integrar en un curso anual a un alumno procedente de otro continente, que no habla ninguna lengua conocida del profesor y a veces escolarizado por primera vez en su vida, he aquí una experiencia que ya no resulta excepcional, al igual que acoger en su clase uno de estos niños a los que llamamos <<diferentes>>.

La formación continua va acompañada también de transformaciones identitarias. Su institucionalización misma, todavía reciente y frágil, es la primera señal. Sin duda, el perfeccionamiento no es una invención del día de hoy. Durante mucho tiempo se ha limitado a controlar técnicas artesanales o a la familiarización con nuevos programas, nuevos métodos y nuevos medios de enseñanza. Hoy en día, todas las dimensiones de la formación inicial se retoman y se desarrollan en formación continua. Algunos paradigmas nuevos se desarrollan antes de ser integrados en la formación inicial.

Actualmente, saber organizar la propia formación continua es, por consiguiente, mucho más que saber elegir con discernimiento entre varios cursos en un catálogo... El referencial de Ginebra adoptado aquí distingue cinco componentes principales de esta competencia:

1. Saber explicitar sus prácticas.
2. Establecer un balance de competencias y un programa personal de formación continua propios.
3. Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red).
4. Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo.
5. Acoger y participar en la formación de los compañeros.

Retomémoslas por separado.

1. Saber explicitar sus prácticas

Hace diez años, la relación entre formación continua y explicitación de las prácticas no era evidente. Por otro lado, no se hablaba muy a menudo de explicitación en el sentido preciso desarrollado por Vermersch (1994). Incluso el *análisis de prácticas*, expresión más antigua en formación de adultos, no era muy conocido en el campo de la formación de profesores (Perrenoud, 1996j, 1998g).

Desde de su nacimiento, la formación continua de los profesores se refiere a las prácticas profesionales, pero es bastante después cuando parte regularmente de prácticas de vigor, para hacerlas cambiar voluntariamente a partir de la reflexión. Esta evolución no ha finalizado y algunos formadores siguen teniendo una relación normativa-prescriptiva con las prácticas: desconocen lo que realmente hacen, en clase, los profesores a quienes forman. Algunos se organizan incluso para no saberlo, lo cual facilita enormemente su trabajo, ya que los dispersa de encargarse de la distancia entre lo que proponen y las prácticas reales de los profesores.

Contra esta tradición, se ha asistido a un movimiento doble:

- El ofrecimiento progresivo, en formación inicial o continua, de sesiones intensivas o seminarios de análisis y explicitación de prácticas, en el marco de grupos de intercambios entre practicantes o en los dispositivos más sofisticados, que requieren por ejemplo la escritura profesional (Cifali, 1994, 1995, 1996) o a la videoformación (Faingold, 1996, Mottet, 1997; Paquay y Wagner, 1996).
- La evolución de las formaciones tecnológicas, didácticas o transversales hacia una consideración de los deseos, las representaciones previas y las prácticas de las personas formadas.

Por lo tanto, se puede calcular que los profesores capaces de explicitar y analizar sus prácticas sacarán más partido de las nuevas modalidades de formación continua. Sin embargo, esto debe permanecer como beneficio secundario. Sería por lo menos paradójico pedir a los profesores que supieran explicitar sus prácticas sólo para estar mejor adaptados a los nuevos métodos de formación continua. O más exactamente, esto significaría que formación continua se ha escolarizado mucho y espera de los profesores que la frecuentan el dominio del <<oficio de persona formada>> al igual que se espera de los niños y los adolescentes, para que la clase funcione, el dominio del oficio de alumno...

Si los profesores tienen interés en saber analizar y explicitar sus prácticas, en primer lugar no es para mantener su papel en los dispositivos de formación continua.

Esta competencia en realidad es la base de una *autoformación*:

- Formarse no es –como a veces podría hacerlo pensar una visión burocrática- ir a seguir cursos (incluso de una forma activa); es aprender, cambiar, a partir de distintos métodos personales y colectivos de autoformación.
- De entre estos métodos, se puede mencionar la lectura, la experimentación, la innovación, el trabajo en equipo, la participación en un proyecto institucional, la reflexión personal regular, la escritura de un diario o la simple discusión con los compañeros.
- Cada vez más se sabe de una forma más clara que el mecanismo fundamental proviene de lo que en adelante se llama con Schön (1994, 1996) una práctica reflexiva (Perrenoud, 1998g).

El adjetivo reflexivo se presta a confusiones. Toda práctica es reflexiva, en el doble sentido; en el que su autor reflexiona para actuar y mantiene a destiempo una relación reflexiva con la acción llevada a cabo. Una parte de nuestra vida mental consiste en pensar en lo que vamos a hacer, en lo que hacemos, en lo que hemos hecho. Todo ser humano es un practicante reflexivo. Si insistimos en ello es para invitar a una reflexión más metódica, que no se mueva únicamente por sus móviles habituales –angustia, preocupación por anticipar, resistencia de lo real, regulación o justificación de la acción-

sino por una voluntad de aprender *metódicamente* de la experiencia y transformar su práctica de año en año.

En todos los casos, la práctica reflexiva es una fuente de aprendizaje y regulación. La diferencia es que nuestra inclinación más fuerte es poner estos mecanismos al servicio de una adaptación a las circunstancias, de una victoria de confort y seguridad, mientras que el ejercicio metódico de una práctica reflexiva podría convertirse en una palanca esencial de autoformación e innovación, por lo tanto, de construcción de nuevas competencias y nuevas prácticas.

Saber analizar y explicitar su práctica permite el ejercicio de una lucidez profesional que nunca es total y definitiva, por la simple razón de que también tenemos necesidad, para permanecer en vida, de contarnos historias.

Una práctica reflexiva no se basa únicamente en un saber analizar (Altet, 1994, 1996), sino sobre una forma de <<sabiduría>>, la que permite encontrar su camino entre la autosatisfacción conservadora y la autodenigración destructora...

Queda aprender a analizar, a explicitar, a concienciarse de lo que uno hace. Participar en un grupo de análisis de prácticas constituye una forma de *entrenamiento*, me permite interiorizar posiciones, métodos, cuestionamientos que se podrán traducir el día en que se encontrará solo en su clase o mejor todavía, activo en el seno de un equipo o de un grupo de intercambios. Existen otras perspectivas, por ejemplo, la iniciación a los debates de explicitación (Vermersch, 1996; Vermersch y Laurel, 1997) u otras técnicas, desarrolladas en ergonomía, en psicología del trabajo o en otros dominios. Clot, por ejemplo, ha retomado y desarrollado la técnica llamada de <<instrucción a la sosia>> creada por Oddone (1981) en Fiat. He aquí lo que le dijo a un practicante:

Supón que yo fuera tu sosia y que mañana me encuentre en situación de tenerte que remplazar en tu trabajo. ¿Qué instrucciones querías transmitirme para que nadie se dé cuenta de la situación?
(Clot, 1995, p. 180)

Inmediatamente vemos que esto favorece una elaboración y una formalización de la experiencia profesional (Werthe, 1997). Los trabajos de St-Arnaud (1992, 1995) abren otros caminos de formación.

El ejercicio de la lucidez profesional no es necesariamente un <<placer solitario>>. Ninguna cooperación digna de este nombre no puede desarrollarse si los profesores no saben o no se atreven a describir, explicar y justificar lo que hacen. Entonces se limitan a intercambiar ideas. Los equipos pedagógicos que van más allá han creado el clima de confianza necesario para que cada uno cuente fragmentos de su práctica, sin temer ser inmediatamente juzgado y condenado.

También es posible que la capacidad de explicitar la propia práctica sea la base de una evaluación hacia otras manera de *dar explicaciones*. Yo he abogado por una *obligación de competencias*, que distinguir de la obligación de resultados o de procedimiento (Perrenoud, 1996d, e, f, g, 1997e). La profesionalización del oficio de profesor pasa por ahí: saber demostrar a un interlocutor que han analizado las situaciones problemáticas y hecho, no milagros, sino lo que otros profesionales competentes habrían hecho, o por lo menos considerado, frente a los mismos alumnos y en las mismas circunstancias. El pedagogo, no más que el terapéutico, no se limita a lograrlo, sino que deber dar explicaciones de tentativas variadas y metódicas de delimitar los problemas, establecer un diagnóstico, construir estrategias y superar los obstáculos. Desde esta perspectiva, la capacidad de dar explicaciones no es la del contable, que alinea cifras, sino la del experto que describe y comenta su práctica frente a otro profesional, capaz, a su vez de juzgar las competencias profesionales puestas en juego y remitir a un *feed-back* informativo.

2. Establecer un balance de competencias y un programa personal de formación continua propios

La fórmula huele a <<gestión moderna>>. Nos imaginamos a un profesor sentándose en la mesa para calcular su balance de competencia del mismo modo que se rellena la declaración de impuestos, y elaborar un programa de formación como un plan de ahorros para el hogar.

Las cosas podrían suceder de un modo más fluido, continuo, <<natural>>. El ejercicio de la lucidez profesional conduce a varios tipos de conclusiones:

- A veces, no se logran los objetivos porque se ha procedido incorrectamente, se han olvidado algunos parámetros, se ha hecho caso omiso de algunas hipótesis, se han subestimado algunos obstáculos, se ha calculado mal el tiempo necesario o el nivel de los alumnos. Estos fracasos relativos apuntan sin duda hacia competencias que hay que mejorar, pero la práctica reflexiva permite, sólo a ella, consolidar conocimientos de acción o desarrollar métodos que, la próxima vez, evitarán la misma decepción. Hay realmente aprendizaje, pero en cierto modo resulta responsable de la reflexión misma y de las regulaciones que genera.
- A veces, el análisis conduce a la constatación de que hay cosas que no se saben hacer y que no se pueden aprender a hacer simplemente reflexionando y entrenándose. A la larga, sin duda es posible que cualquiera suficientemente obstinado y perspicaz aprenda cualquier cosa, mediante pruebas y errores, a voluntad de su única experiencia. Es todavía más fácil porque la vida propone ocasiones repetidas para hacer progresos. Pero algunos incidentes críticos se producen muy rara vez para que el desarrollo de competencia se haga por el simple registro del error. De

este modo, acoger un alumno inmigrado o hacer frente a la violencia en clase no es necesariamente el pan de cada día de todos los profesores. Esto sucede de vez en cuando, pero entonces no hay lugar para el error. Es una de las paradojas de las competencias: las más elevadas permiten hacer frente a situaciones de crisis que, por definición, excepto de algunos oficios –urgencias, cuidados intensivos, por ejemplo- no se producen todos los días. Ser competentes es estar listo para afrontar estas crisis en el momento en el que surgen, en general de improviso, puesto que exigen entonces una reacción tan inmediata como adecuada. Los directores de instituciones deben, igual que los profesores, saber actuar en una situación de crisis que rompa de repente con un trabajo de rutina. No es fácil mantener competencias de vanguardia que únicamente pueden ejercerse de vez en cuando (Perrenoud, 1998h).

Las prácticas más regulares permiten ajustes más frecuentes, pero una práctica reflexiva corriente no siempre basta para descubrir que se impone un cambio de paradigma. Se puede reflexionar toda la vida sobre las pruebas escolares, su formulación, su corrección, sus baremos, si aún así descubrir el principio de base de una evaluación formativa. Se pueden cuestionar las actividades didácticas que se proponen sin reconstruir completamente solo los conceptos de contrato didáctico, devolución, objetivo-obstáculo o relación con el saber.

St-Arnaud (1992) demuestra que la existencia de un bucle de regulación de regulación metódica a partir de la reflexión sobre la acción aumenta rápidamente la eficacia profesional de los practicantes debutantes, pero que este efecto disminuye a medida que el practicante se vuelve más experimentado. Para <<rebasar el límite>>, en cierto modo hace falta un salto cualitativo, que pasa por la construcción de nuevos modelos de acción pedagógica, por lo tanto, un trabajo de autoformación que exige *aportaciones externas*.

Por consiguiente, la lucidez profesional también consiste en saber cuándo se puede progresar por los medios que ofrece la situación (individualmente o en equipo) y cuándo resulta más económico y rápido exigir nuevos recursos de autoformación: lectura, consulta, resultado de proyectos, supervisión, investigación-acción o aportaciones estructuradas de formadores susceptibles de proponer nuevos conocimientos y nuevos dispositivos de enseñanza-aprendizaje. Esto no significa que los practicantes adopten, sin otra forma de proceso, los modelos que se les propongan. Más bien los adoptarán, incluso construirán una cosa completamente distinta, pero la formación les habrá permitido dejar de hacer <<más de lo mismo>>, realizar una ruptura, distanciarse para comprender mejor, imaginar formas completamente distintas de enfrentarse a los problemas. Podemos lamentar que los formadores se obstinen demasiado a menudo en convencer de una ortodoxia, mientras que su

aportación principal es alimentar un proceso de autoformación, enriquecer e instrumentar una práctica reflexiva, sobre el modelo: <<vale más enseñar a pescar que dar el pescado>>.

Cuando no es obligatoria, muchos profesores escapan por completo a la formación continua. Algunos de ellos se forman de manera autodidáctica, prescinden de la formación continua institucional, sin que sus competencias profesionales dejen de desarrollarse. Otros, que desgraciadamente representan más que una minoría, viven con los conocimientos de su formación inicial y su experiencia personal. La urgencia sería hacerlos entrar en el circuito de la formación continua, si es posible por vías que no les confirme inmediatamente la idea de que no pueden esperar nada de la formación...

Para otros, que eligen formarse más regularmente, la capacidad de orientarse frente a los ofrecimientos de formación se vuelve más decisiva. Los servicios de formación continua proponen repertorios cada vez más productivos de cursos, seminarios y otros dispositivos. Ahora bien, cuando no es absolutamente obligatorio debido a la introducción de un nuevo programa o a una reforma de estructuras, no se sabe muy bien lo que preside la elección de los profesores. Sin duda se deben tener en cuenta los efectos de moda: gestión mental, proyecto personal del alumno, metacognición, evaluación formativa, trabajo sobre los objetivos, pedagogía diferenciada, métodos de proyecto, consejo de clase, educación a la ciudadanía o uso de Internet en clase, así como temas que conocen su momento de gloria, pero enseguida vivirán una fase de decadencia. Lo mismo sucede con los temas propios de cada disciplina escolar.

Podemos avanzar la hipótesis de que una parte de estas opciones expresan una voluntad de estar al corriente de los avances <<de moda>> más que una estrategia de autoformación basada en un análisis preciso de los límites que encontramos en clase. Se puede ser maduro, experimentado e inteligente sin saber exactamente de lo que se tiene necesidad. Los especialistas de la medicina y la dietética poseen conocimientos y tienen instrumentos de diagnóstico que van más allá de las intuiciones del sentido común, y nos dirigimos a ellos para saber lo que le falta a nuestro equilibrio fisiológico. En el mundo laboral, los balances de competencias están hechos por *centros de balances*, que ayudan a construir un proyecto de formación, por ejemplo, a las personas que están en paro o a las que buscan una reconversión profesional.

Sin excluir este enfoque, deseamos que siga siendo una vía de recurso y cada uno sepa cada vez mejor señalar sus propios fallos y traducir la diferencia entre lo que hace y lo que querría hacer en un *proyecto de formación*. ¿Por qué depender de expertos del diagnóstico si uno puede volverse experto de sí mismo? La multiplicación de reconversiones profesionales y procedimientos de validación de conocimientos experienciales amplía paulatinamente el círculo de profesionales capaces de autoevaluar sus competencias.

Habitualmente se habla de autoevaluación a este respecto. Me parece que la idea de balance de competencias tiene connotaciones menos desafortunadas. En primer lugar esto debería ser una práctica voluntaria, en el marco de la autonomía de un profesional. Sin embargo, es posible que la institución escolar, a la búsqueda de nuevas formas de pedir y dar explicaciones, progresivamente <<invite>> a los profesores a proponer un balance de competencias y un proyecto de formación. Entonces sería mejor que esta exigencia saliera al encuentro de una práctica espontánea, sin la cual ésta sería vivida como una afrenta burocrática.

3. Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red)

Por todas partes se observa la tendencia a desplazar la formación hacia instituciones, si se tercia, hacia equipos o redes. Por otro lado, he analizado las incidencias de esta evolución en las prácticas de formación continua y las competencias de formación (Perrenoud, 1996k). Aquí se trata de la demanda. La idea es sencilla, pero su práctica no lo es tanto. Cuando existe un colectivo fuerte a nivel institucional, con un método de proyecto, resulta relativamente fácil definir necesidades de formación conectadas a un proyecto en común. Sucede lo mismo en un equipo pedagógico innovador. Por desgracia, estas condiciones distan de ser cumplidas en todas partes.

En numerosas instituciones donde la cooperación profesional todavía está en mantillas, es justamente en torno a la formación continua cuando esta cooperación puede iniciarse. La génesis de un proyecto de formación no puede entonces basarse en costumbres de trabajo en común ya construidas. Por lo tanto, es necesario que alguien tome la iniciativa y logre convencer a sus compañeros de que sería intensamente formular un proyecto de formación común en el marco de la institución.

Primero se tropieza con los que no quieren oír hablar de formación continua, bajo la forma que sea. Esto puede suponer un obstáculo definitivo si estas personas constituyen una gran mayoría en el seno del cuerpo docente. En las escuelas donde el número suficiente de profesores está haciendo formación, sólo queda convencerlos de:

- Que una formación común no significa renunciar a satisfacer sus necesidades personales prioritarias.
- Que no provocará replanteamientos, descubrimientos o fenómenos de <<dinámica de grupos>> a los que más de uno temen.
- Que no conducirá a unos y otros, de forma subrepticia, hacia un proyecto institucional o un progreso colectivo.

Estas reticencias no son en absoluto absurdas: un proyecto de formación en común, sobre todo si se coexiste en la misma escuela, puede desencadenar un proceso de explicitación y confrontación de prácticas del cual nadie saldrá indemne. Es precisamente por esta razón que es un modelo interesante de formación: mientras que la formación continua fuera del establecimiento previene de una elección individual que separa al profesor de su medio de trabajo, una formación común, en la institución, hace evolucionar el conjunto del grupo, en condiciones más cercanas de lo que unos y otros viven cotidianamente. Esto representa una oportunidad para avanzar más deprisa si las condiciones se prestan a ello, pero también se corre el riesgo de que se produzcan conflictos y sufrimiento si las relaciones entre los profesores son difíciles y si la paz solamente se mantiene porque cada cual evita expresar una opinión sobre las prácticas de los demás...

La competencia considerada aquí es por lo tanto doble: saber aprovechar la ocasión de proponer y desarrollar proyectos colectivos cuando la situación lo permita, y saber renunciar a ello cuando la escuela todavía no ha logrado un estadio de cooperación mínimo. Un proyecto de formación común puede reforzar una cultura de cooperación, no lo crea por completo y puede impedirla si violenta a algunos profesores.

4. Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo

El capítulo 6 describía la competencia de <<participar en la gestión de la escuela>>, dividiéndola en cuatro componentes:

- Elaborar, negociar un proyecto institucional.
- Administrar los recursos de la escuela.
- Coordinar, fomentar una escuela con todos sus componentes.
- Organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos.

Nos situamos aquí en un ámbito más amplio, el de un orden de enseñanza (primer o segundo grado), incluso en el conjunto del sistema educativo local, regional, incluso nacional. Las competencias profesionales necesarias son en parte las mismas, pero las dimensiones políticoadministrativas y presupuestarias a este nivel adquieren más importancia, mientras que las preocupaciones pedagógicas y didácticas, sin llegar a desaparecer, se vuelven cada vez más abstractas, y son tratadas en términos de programas, medios de enseñanza, directiva en cuanto a los deberes en casa, procedimientos de evaluación formal, estatutos y responsabilidades de los profesores.

¿Es necesario que todos los profesores sean capaces de actuar a este nivel, en el marco de la acción sindical, de <<estructuras de participación>>, o incluso de misiones o renunciaciones de duración más o

menos larga? Por supuesto es importante que un número suficiente de profesores asuman responsabilidades a este nivel, pero esto no podría ser una exigencia para todos.

¿Por qué, en estas condiciones se valora una competencia como esta? Porque <<implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo>> es una vida de formación continua muy productiva, incluso si la formación resulta entonces un *beneficio secundario*, más que el objetivo primero. Esta clase de experiencia impone una *descentración*, una visión más sistemática, la concienciación de la diversidad de prácticas y discursos, una percepción más lúcida de recursos y obligaciones de la organización, así como desafíos a los cuales ésta se enfrenta o se enfrentará.

Casi todos los practicantes se alejan de su clase, para representar otros papeles en el sistema, salen transformados. Para algunos, es el principio de una mutación identitaria y no vuelven a clase de una vez han accedido a una función de formación, investigación o inspección. Incluso entonces, el acceso no es inmediato, el periodo de transición puede durar varios años, durante los cuales la práctica en clase se ve enriquecida por lo que se observa, se vive y se aprende fuera. Algunos practicantes, que no se preparan para una reconversión o una promoción, quieren ampliar sus horizontes, para no quedarse confinados en su clase. Otros incluso asumen responsabilidades para hacer avanzar causas que consideran muy importantes.

¿Qué aprendemos al elegir estos atajos? Por falta de una investigación metódica sobre los que los utilizan, solamente podemos avanzar hipótesis. Una de ellas podría conducir hacia el aprendizaje de la *negociación*. Cuanto más nos alejamos de la clase, más nos enfrentamos a otros adultos, que defienden otros valores u otros intereses, con los cuales hace falta aprender a organizar sistemas, construir programas, elaborar medios de enseñanza, concebir o dirigir reformas, elegir inversiones o cortes presupuestarios. Este aprendizaje de la negociación, la mediación, la decisión colectiva es evidentemente transferible a nivel institucional, incluso si los desafíos son distintos. Los que tienen un pie fuera de la institución a menudo son personas-recursos: moderadores en el interior, portavoces en el exterior, informadores sobre lo que se hace fuera, expertos en los métodos de proyecto y la toma de decisión. Estas competencias son transferibles igualmente a las negociaciones con los alumnos y los padres.

Aquellos que <<se distancian para comprender mejor>> también aprenden que el sistema no es una máquina monolítica, que se puede presionar sobre su evolución elaborando dossiers, haciendo alianzas, formulando proposiciones. Esto participa de lo que los anglosajones llaman *empowerment* (Hargreaves y Hopkins, 1991), el sentimiento de *tener poder* sobre las decisiones que condicionan los presupuestos, las estructuras, incluso las finalidades. Pasa por la conciencia de tener *derecho* a participar en las decisiones colectivas y disponer de los *medios*. Introduce una ruptura con la actitud

burocrática que trata el <<sistema>> como una pura obligación y no se limita a crear un <<biotopo>> tan soportable como posible.

De forma más global, la participación en otros niveles de funcionamiento del sistema educativo amplía la cultura política, económica, administrativa, jurídica y sociológica de los profesores en ejercicio, con las incidencias que nos imaginamos debido a su práctica cotidiana en un doble sentido: enriquecimiento de los contenidos de la enseñanza y enfoque más analítico y menos defensivo de fenómenos de poder y conflicto y, en general, de funcionamientos institucionales.

5. Acoger y participar en la formación de los compañeros

Cuando se pregunta a los profesores que aceptan acoger estudiantes de prácticas lo que esto les aporta, dicen gustosos que buscan contactos y una ocasión para renovarse a través del encuentro. Desde hace mucho tiempo, los partidarios de las nuevas pedagogías y la enseñanza mutua han descubierto que formar a alguien es una de las formas más seguras de formarse.

Por supuesto, hace falta llegar a un cierto nivel de experiencia para pretender formar a otro. Sin duda ésta es la razón por la cual resulta más fácil acoger a un estudiante en formación inicial que a un compañero: la diferencia es más evidente. A partir de esta experiencia, la preocupación de compartir conocimientos o crear experiencias formadores lleva a explicitar, organizar y profundizar en lo que se sabe. A menudo observamos que la transposición didáctica va acompañada de un *empobrecimiento* de los conocimientos cultos, necesariamente simplificados para los alumnos o adolescentes. No se remarca lo suficiente que la transposición *enriquece* al formador que se encarga de ella, porque le obliga a reflexionar sobre lo que creía controlar, a evaluar la parte de implícito, aproximado y confuso, a identificar conocimientos desfasados, frágiles o desaprovechados (Cifali, 1994). También conduce a reconocer la impenetrabilidad de sus propias prácticas, el número de cosas que se hacen sin saber exactamente desde cuando, ni por qué, por costumbre. El trabajo sobre el *habitus*, sobre el inconsciente profesional, está muy estimulado por la presencia de alguien que, sin amenazarlos, los observa en el trabajo y tiene el derecho de sorprenderse, cuestionarse, hacer caso de su propia forma de hacer, o prácticas distintas observadas o evocadas fuera. Nadie puede actuar con eficacia, en la urgencia y la incertidumbre (Perrenoud, 1996c), siendo consciente constantemente de la génesis de la arbitrariedad relativa de su práctica. Por ahora, esta ceguera es funcional, pero a la larga, encierra a cada uno en sus propias evidencias.

El encuentro en una clase permite a veces una *ruptura* con las evidencias del sentido común y la buena conciencia. Es también la función del análisis de prácticas, pero un practicante no puede contar lo que sabe. Una problemática bien dirigida puede hacerle decir un poco más de lo que

espontáneamente habría dicho, pero no hasta el punto de poner al día fragmentos completamente inconscientes de su práctica y sus actitudes en clase. Un observador ve cosas elementales que el discurso esconde, porque el practicante, literalmente <<no sabe lo que hace>> o porque no sabe poner en palabras algunas prácticas en las cuales se siente vulnerable.

La observación es formadora en el otro sentido: al ver una persona de prácticas reaccionar, incluso sino es <<de su responsabilidad>>, el practicante más experimentado se concienza, por contraste, de lo que hace. Pretende explicar la diferencia, se da cuenta de que no se trata solamente del nivel de experiencia, sino que depende de personalidades, elecciones, historias personales, obsesiones y angustias de unos y otros. Lo cual resulta muy formador para el participante experimentado y, si acepta verbalizar sus reflexiones y discutir sobre ellas, para la persona en prácticas (Perrenoud, 1994c, 1998c, 1998e).

El efecto no es menos importante cuando se inicia una verdadera acción de coaching, a la manera de un entrenador, o incluso de modelaje, a la manera de un instructor que prescribe un procedimiento eficaz y lo controla en una dimensión doble.

¿Se pueden extender éstos métodos a la formación continua? Es más reciente, y los practicantes dudan todavía en observarse mutuamente. Sin embargo asistimos al desarrollo de la intervisión, sobre la base de un contrato claro que especifica las reglas del juego y garantiza sobretudo un *feed-back*. Se puede imaginar que la formación mutua, bajo distintas formas, progresará en el curso de los próximos años, una vez vencidos los miedos que surgen ante la idea de trabajar bajo la mirada de un compañero experimentando.

Ser actor del sistema de formación continua

Organizar la propia formación continua es una cosa, organizar el sistema de formación continua es otra. Esto último ha dependido durante mucho tiempo de las administraciones escolares o de centros de formación independientes, sobre todo de las universidades. La profesionalización del oficio de docente exige colaboraciones entre los poderes organizadores de la escuela, los centros de formación independientes y las asociaciones profesionales de profesores.

Para que se desarrolle esta colaboración, es importante que el debate se inicie en los lugares de formación continua, en beneficio de un diálogo entre profesionales, formadores y responsables de formación, antes de ser objeto de negociaciones <<a alto nivel>>. En este último estadio, se pueden negociar recursos, tiempos de formación, estatutos, pero las orientaciones, las prioridades, los contenidos y los métodos deberían proceder de una elaboración cooperativa, de una palabra compartida sobre la formación. Hoy en día, ésta todavía muy desarrollada. Sería importante que cada

vez más los profesores se sintieran responsables de la política de formación continua e intervinieran en ella, de forma individual o colectiva, en los procesos de decisión.

C

C

C